

## 生きる力を育てる 子育て環境と学習環境の構築

Construction of child-rearing and learning environment  
which raises zest for living in children.

米澤 好史 (和歌山大学教育学部心理学教室)  
Yoshifumi YONEZAWA

米澤(2000)の議論を受けて、認知心理学の立場から、こどもの生きる力の本質は何かという議論を深める。まず、大人とこどもが真剣に向き合い、お互いを育てる子育て環境の構築を提案し、親子共生のあり方を提言する。更に、こどもたちにどんな力をつけるのかという観点から、学習環境の構築について提案する。学習の場に「閉じた学習」、「体験倒れの学習」の弊害を指摘し、ゆとりの教育の本質を踏まえて、学習の場を超える力を養うことの必要性を指摘する。生きる力とは、自らを振り返り、自らの位置づけを確認し、他者とのかかわりを通して、自らの活動の場を構築していく力であることを指摘する。

キーワード：生きる力・メタ認知・学習環境・子育て環境・体験学習・ゆとりの教育

### 1. 子育て環境育成のポイント

#### 1-1. こどもの心の危機と少子化問題の本質

「こどもの心が危ない」という声が多く聞かれる。現代のこどもたちは否応なしに押し寄せる情報と刺激の洪水におぼれていて愛情不足の状態にあり、親や教師の心理的地位は相対的に低下している。情報があることは却って精神的飢餓状態を産み、身近な人とのかかわりを薄めてしまう。その上、親や教師がストレスや誤信念からこどもの心を更に壊している現状がある(米澤, 2000)。そもそも、こどもを育てる魅力も感じない人が多くなり、社会的には少子化の問題として認識されている。「こどもを育てたくない心とどうつきあうのか」、実際に子育ての場で起こっている問題もすべてこのテーマに集約される。幼児・児童虐待も、思い通りにならない育児への不適応からくるストレスが原因である。それほど今の親世代の心も壊れやすい。もとをたどれば、今の親世代を育てた世代の育児にも問題があったと言わざるをえない。親世代の生育そのものには問題を生じなくても、子育てという困難な課題に直面したときに問題として発現したとも言える。育児をしながら自分の育てられ方に気づき愕然とする人も多い。自分が育てられたように育ててしまったり、反対に否定しようとして傷つく人もいる。子育ての影響は、何世代にも渡る深刻な問題なのである。こうした問題意識から、子育て環境のあり方を提案してみよう。

## 1-2. 子育て環境づくりのための提案

全世代を巻き込んだ子育て：現在の子育て世代には、子育てに必要な環境づくりへの提言を求める必要がある。たとえば、男子トイレにおむつ換えのベットの無い施設があるが、父親の育児参加の環境不整備として指摘しなければならない。すでに子育てが終わった世代には子育て援助へのボランティア参加を呼びかけると同時に、自らの子育ての成功談だけでなく失敗談を多く出してもらい、その反省に基づいてともに子育てのあり方を考えていくべきである。一番必要なのは、遠回りに見えても、これから子育てに携わる世代である今のこどもたちに対する働きかけである。学校教育、地域教育を通して、育児体験ができる場所を提供し、命が大切であることを痛感できる「生の教育」を行う必要がある。保健所、保育所などと連携して、赤ちゃんをふれあえるようにしなければ、赤ちゃんをこわがる今の若い親たちの二の舞になる。性非行の問題も、身近に子育てや赤ちゃんを意識できないところにも関連がある。逆に身近な肉親や友人の肉親の死を通して考える「死の教育」も必要である。死をタブー視しては、本当の意味で命の尊さを実感できない。肉親が死んだこどもだけ学校を忌引きにするのではなく、その死をみんなで見つめる体験をすることで、死について真剣に考え合うことができ、死の孤独感も分散共有され緩和されるだろう。もっと大人もこどもも真剣に死と生について語り合うべきである。2001年6月に発生した大阪教育大学附属池田小学校の児童殺傷事件も、クラスメートが死んだ事実と向き合い、それを乗り越えることを通して死についての教育として生かしてほしい。悲劇にふれさせまいとしては、こどもの心を育てられない。また学校の安全は、学校をより公開しもっと多くの人が学校に出入りしてこそ得られるもので、警備強化は筋違いである。

全世代を巻き込む子育てとは、地域を巻き込む子育てでもある。学校、保育所、保健所、老人施設等の統一も視野に入れた子育て支援センターなど、いつでも気軽に子育てについて語り合い、育て合え相談できる場が必要である。老人ホームと保育所を一体化し地域に開かれたものにすれば、幼児も老人も交流を通じて世界が広がり様々な体験ができ、お互いが影響され育つことができる。同質集団に囲い込むのではなく、異年齢層からなる生育集団では、年下への思いやり、年上としての責任、年長者への尊敬といったわりなど、心にとって不可欠な経験ができる。その意味で複式学級のよさも再認識すべきである。

子育てと仕事の両立と親子共生：子育ては、自分の意のままにならないこどもという存在に気づき、その存在を理解し、真剣なやりとりを通して、お互いを育てていく作業である。今日の子育ては、前述のように、以前とは違い、こどもを育てやすいという状況ではない、子育てはできてあたりまえではないという基本的認識から出発しなければならない。だからこそ、子育て支援という発想が必要になる。育児と仕事の両立支援を考える際、両者を対立的な価値として捉えるのではなく、育児こそ仕事の基本となると捉えるべきである。異質な他者を相手の立場に立って理解する、いい加減な対応でごまかすのではなく真剣に対峙する、これらの育児に必要な力は、そのまま仕事において必要とされることではないだろうか。育児を真剣にした人は、その子を理解し、それを通して自分を理解できる人である。相手の立場に立ったサービスの基本は育児にあるといっても過言ではない。育児力が仕事力につながることを、企業が認識できる啓発施策を推し進めるべきである。

こどもを虐待する親たちは、育児に直面させられることで、自分の育児された体験（被虐待体験も含む）を思い起こされ、自分自身と向き合わなければならないストレスに直面している。自

分から仕事を奪ってしまう子どもへの憎しみを増幅させないためにも、また仕事を言い訳にして育児から逃げないようにするためにも、子育てに向き合えるための援助は、心理的面と物理的面の両面が必要である。心理的援助としては、子育て相談制度の充実と心理的疎外感の排除、子育ての学習機会などが挙げられる。子育てのつらさを共感し合うとともに、子育ての楽しさ、意義を実感できるサポート機会を提供する必要がある。また子育て世代に疎外感を感じさせる社会的仕組みを変えていく必要がある。例えば、育児休暇をとることを仕事放棄と白眼視しない、子ども同伴禁止という施設、催し物をなくしていく等である。子どもがうるさいなら、その場にいる人みんなでかかわっていける社会をこそ作るべきで、子どもを排除すべきではない。子育て世代はレストランに入るのも肩身が狭いという心理的プレッシャーを受けてしまいがちなのである。物理的援助の詳細には立ち入らないが、子どもの心を育てるという視点を忘れず、保育時間や内容、情報公開などに一方的な保育側、教育側の論理や親の論理の押しつけがあってはならない。子育ては社会の基盤を作る大切な営みである。男女共生とともに、親も子どもも気持ちよく生きていける、お互いを生かし合える「親子共生」を目指した施策が必要なのである。

### 1-3. 青少年育成の視座

いわゆる「17歳の犯罪」がクローズアップされ、青少年育成のあり方がさかんに議論されている。必要なのは、青少年育成の本質を指摘しそのために必要な施策を構造化することにある。本論では、「自立した青少年の育成」を目標と設定して以下の考察を行う。

自立とは何か：自立は放任によって得られるものではない。母子密着を恐れて無理に自立させようとしても、心は安定しない。早くから一人でできるようにし向けても、その行動の意味、自分にとっての意義を理解できなければ、子どもは自立的行動をしているだけで、精神的自立をしていない。行動ができるできないは問題ではない。必要なのはまず子どもの心を受け入れ、人に受け入れられるという基盤的体験をし、その上に自分の人格を作っていくことである。しかし、受容を何でも受け入れることと勘違いをし、過保護になる人も多い。大切なのは受け入れることではなくて、「あなたを受け入れている私がいるよ」と働きかけることなのである。受け入れるとは、押しつけないで働きかけることである。受容は、親子関係によって、また時期によって、受け止めてくれる、そばにいてくれるだけで安心する、理解し意味づけてくれる、自分の存在や行動に価値付けしてくれる、壁となって立ちほだかって考える機会を作ってくれるなど、様々な形態をとりうる。受容とはこうするものと決まっているわけではない。このように子育てにまつわる誤信念は多い。厳しさに耐えられるように厳しさを植え付けると却って厳しさに弱い子どもになる。がまんを教えるために無理矢理がまんさせるとがまんでできない子どもになる。外見だけできかせても、内面的な心が育たない。逃げ場所と安心できる場所は違うのに混同する。本当に欲しいとストレス晴らしに欲しがるのを混同する（後者の要求は認められるほどエスカレートする）。枚挙にいとまがないこうした誤信念を再吟味しないで育児論を展開しても不毛の議論に陥るだけである。

子どもの精神的自立を確認するには、自立的行動、自己変革の意志、自己責任の3要素が必要である（米澤、2000）。自立的行動でも、それが頑なに今の自分を守るだけで、性格や能力も含めて自分をかえようという姿勢がないものを自立とは呼ばない。意見を言うだけで聞こうとしない、自分を振り返らないことを自主性と勘違いし、自己成長できない者もいる。自分で選び決定

することは意欲を育てるのに大切なことだが、選択力のないまま根拠のない無定見な選択をいくら積み重ねても成長できない。選択力を育てるための援助が必要である。大切なのは自己決定ではなく、自己決定感である。自分で決めたのではなく、いかに自分で決めたように感じられるかである。自分で気づくことより、自分が気づくことが本質的に重要なのである（米澤・磯濱, 1998）。また、こどもが選択したことに自分で責任をもつということを意識できるようにしなければならない。そのために必要なのが、自分を振り返る力であるメタ認知力である。自分のやっていることなのに、自分で意識できない、振り返れないこどもが増えていることが、問題なのである。

自立援助：メタ認知力を育てるには、自己評価が大切になる。評価時期を課題終了後に限定せず、各過程に種々の評価を盛り込んでいくこと、そして、獲得した力がその後も生かされているかの追跡評価等、長いスパンでの評価が必要になる。また、他人を評価し、評価されることで自己評価との基準の違いに気づく相互評価のシステムが必要である。

次に必要なのは、きれいな事を学習する、標準を学習するという姿勢を改めることである。例えば、暴力場面の多い映画等が問題になっている。暴力シーンを見せるとこどもに暴力を誘発すると考えるのも短絡的だが、ただこどもを信じよ、影響を受けるはずがないと居直る人も無責任である。本当に必要なのは、こどもといっしょにその映画をみて、批判し、考えることである。青少年に有害な図書をいくら禁止しても、陰でもっと陰湿で悪影響を与える形で読まれるように追い込んでしまうだけである。モデル学習の成立過程には、種々の議論があるが（Bandura, A., 1965）、見たらそうしたくなるというような単純なものではなく、見る行為のなかに迫真的な解釈や感動があってはじめて成立しているのである。つまり、出会いが大切なのではなく出会い方が大切なのである。様々な悪や事件をタブー視せず、怖がらず、どこが問題なのか、こどもといっしょに考えてみる姿勢が必要なのである。少年事件の多さの背景にある「命を軽視する心」と少子化の背景にある「こどもを育てたくない心」は同根の現象ではないだろうか。こどもを育てないという選択肢を取ることは自由であり、子育てを強制すべきではない。しかし、人は何のために生きて、どんな死を迎えるのかということを視座に据えない教育や育児に意味はない。迫真的な実際の学習でなければ、その学習は効果を持たない（加藤・鈴木, 1992）。子育ての意義も真剣に考える機会を持つ必要がある。苦勞が多そうだとか、自分の人生の邪魔になるとかいう感触だけで、子育てを忌避するのでは、自分を育てる選択にならない。「殺人はなぜいけないか」というあたりまえのことにもきちんとした自分なりの納得をする機会が必要なのである。他者を尊重しない人が自分を尊重してもらえない道理がない、この単純な論理に気づくだけでも有益である。茶髪にしても、援助行為にしても、「だれにも迷惑かけてない」というこどもの発言に後込みするのではなく、どうして簡単にそう言えるのか、「誰にも」と言っているが本当に確かめたのか、それを見ている人の気持ちになったのか、他人のまねですることが本当に自己実現につながるのか、と問いかけるべきである。「誰もしない」「みんなする」という全称表現は、日常会話では論理的意味は少なく「周辺の人にそのようなものを感じた、感じない」程度の典型的傾向の意味しかない（米澤, 1999）。意味の適用範囲や定義を曖昧にする態度では論理的思考力が育たないし、自らの心の成長の妨げにもなっているのである（米澤, 2001b）。犯罪を起こした少年たちの親の無責任な態度が目立つ。たとえば成人式で暴れた青年たちの親は名乗り出て責任を明らかにしたのだろうか。もちろん、親とこどもは別人格であり、結果責任をすべて負う必要はないが、こどもに必要なことを絶えず問いかけたかという責任は明確にする必要があるだろう。

個を育てる：制度としての自由が成立したのに、その自由を使いこなす個が育っていないのが今日の青少年問題の本質である。昔は、制度が固定的、強制的だから、個が育っていなくても生きていたが、現在では、いろんな場面で自分を見つめる機会を作っていくことなしには個は育たない。かかわり不足による個の未成熟を象徴した事件が、2001年5月26日東京都東村山市の西武遊園地駅で起きている。「席をつめてください」と言われた若者が激高して、その人を殴り殺してしまったのである。たくさんの人が同じ場所にいても、自分自身の世界に閉じこもっていて、そこに異者が入ってくることを極端に嫌う心理が読みとれる。「席をつめて」という当たり前の依頼が、土足で自分の心に踏み込まれたように感じてしまうのである。電車の中で化粧したり食事したり、地べたに座り込んだり、携帯型ステレオをヘッドフォンで聴いたり、など集団の中にも、集団を意識しようとしない、意識できない若者が増えている。敬語を話せない、いつでもラフな服装等もそうである。一見、開放的に映るかもしれないが、場面や相手を意識して敢えてラフで通す、敬語を話さないという判断ができるのと、意識すらできない、話せないのは根本的に異なる。旧親世代が、こどもには不自由な思いをさせたくないと考えて圧力や強制を排除したために、はじめからそれをあたりまえとしか感じられない世代が出てきたのである。改めて自由の意味を問い直す働きかけをする必要に迫られているのである。

自分の素直な感情を率直に伝えていくことの大切さ、他人がそれを受け入れてくれる安心感、自分も他人のそれを受け入れていく力、それらを通じて、自分を理解し、人を理解する、これが個の成長にとって重要な側面である。大人の側から言えば、こどもを理解することは、甘やかしや言いなりではない。何のためのしつけか、しつけを通してこどもの心を認め、揺さぶり、はぐくむべきであり、異星人に見えるこどもを排除せず、同じ場で向き合うことが必要なのである。そうした育成活動をいろいろな人がいろいろな立場でしていくことが、広義の子育てだと言える。そのためには、育児、教育活動において専門家と連携して、ともに学びながら育てていく仕組みを作るべきである。こどもをかえるには、自分もいっしょに変わらねばならない。親もまた子育てを通じて学び育っていかなければならない。お互いが変わらずに一方だけが変わる関係は不自然であり、意欲も出てこない（佐伯，1983）。子育てを通じて自己を再発見できる学習・教育の場として、PTA、保護者を再編する必要がある。学校協議会もそうした議論と育成の場として機能すべきだろう。親や教師の再教育、育児観、教育観の転換こそがこどもを育てる鍵である。

## 2. 学習環境育成のポイント

### 2-1. ゆとりのある教育の意味

ゆとりの誤解：ゆとりのある教育の本質が教育内容を削減すること、楽をすることのように誤解されている。ゆとりとは、自分が主体的に理解し考えることによって、その意義を実感し、自分なりに納得していくことができることである。ゆとりの教育の究極の目的は、自分が生きるということを考え直すことにある。そのためには、思い切り楽しむゆとりとともに、悩み、苦しむゆとりも必要である。できることばかりを教育の目的と考えるから、ゆとり＝学力低下などという貧困な分析しかできない。しかし、実際に、ゆとり＝教科学習しないという誤った位置づけもされがちである。

学び直しの可能性：1998年5月30日付けの朝日新聞に、大阪府教育委員会が実施した小学生の算数理解度調査の結果が報じられている。それによると、分数の「 $\frac{2}{3}$ 」を数直線上に指示する

課題の正答率は、小学5年生で26%に過ぎず、半数が「 $3\frac{2}{3}$ 」の位置を選んだという。「 $\frac{2}{3}$ 」は、3.2のことだという理解も多かったという。意味を理解しない形だけの学習がまかり通っている現状がある。一方で岡部・戸瀬・西村（1999）は、分数計算のできない文系大学生が20%に及ぶと警告している。大学生が分数計算ができないことがそんなに由々しきことだろうか。計算できないことだけを取り上げるのは学習の本質を見誤っている。大阪府教育委員会の調査や銀林（1985）などが示しているように、計算ができてその意味がわかっていないこどもが多数いる。みかけ上、計算ができてその意味を知らないなら、学習していない点では計算できないのと同じである。筆者の授業でも、分数のわり算はなぜ逆数をかけるのか、マイナス×マイナスはどうしてプラスになるのかの説明できない学生がほとんどである。典型的な例を通して具体的にその方法の身近な意味を考えることができないのである。論理的思考を押しつけることが、却って、こどもたちの思考力を奪っているのである（米澤，2001b）。さらに、問題なのは、できなければ、そこで学び直せる力がついているかにある。ゆとりを楽と誤解しているからそうした力がついていないのであって、本当のゆとりを学んだ人は、できないものでも慌てず再学習できるのである。そうした学習の可能性をこどもに身につけてもらうのが教育であり、できることを増やすことが教育ではない。学生の資質を云々する前に大学の教員自身がそんな学生の再学習の支援もできないのかといわれても仕方ないのではないのか。

## 2-2. 閉じた学習の弊害

理科離れ、理数ばなれという現象が報告されている（高等教育フォーラム，1998）。理科の成績が悪いとか、理科選択者が減っていることに焦点をあてた議論が多いが、実際に科学教育は科学的態度、思考力を育ててきたのかという視点が忘れられている。

信念的錯誤：ライフデザイン研究所（1996）の調査では、39%の女子高校生が血液型性格を、44%の男子高校生が霊の存在を信じている。実際、筆者の授業でも、過半数の学生がこれらを信じている（詳細は別稿で報告予定）。根拠のない血液型性格（たとえば松井豊，1991）を簡単に信じてしまう心理については、そうした性格の記述には誰にでもあてはまるフリーサイズ効果、バーナム効果があり、B型性格というラベルに騙されて信じるラベル効果や、信じているとそれに適合した行動をしてしまう自己成就の予言などが指摘されている（菊池聡・谷口高士・宮元博章，1995）。たまたまその血液型の人にその性格がいるだけで、それを典型的なものとして理解しやすい直観的判断の特徴が見出される（Kahneman & Tversky，1972）。同時に、私たちの思考停止、思考の貧困さを指摘することもできる。こうした性格ブームは、自分探しのブームとも重なってくる。「自分とは何者か」という魅力的な問いとつきあうのは楽しいことだが、それが「私は〇〇型」などというタイプ分けに終始し、自分らしさの答えをもらおうと安心するというようになっている。

社交的な人はA型にもO型にも同程度いるのに、O型に社交性の人がいることだけを特別視し、社交的でないO型の人は考慮しない。こうした自分の考えにあてはまらない例は意識さえされず、あてはまる例ばかりに着目した判断をする確証バイアスの例は他にもたくさんある。Gilovich（1991）、Zechmeister & Johnson（1992）の分析がそうである。たとえば、「彼がいると雨が降った」という単なる共変関係を因果関係と曲解してしまうことが「雨男」という理不尽なレッテルを作ってしまうが、そもそも共変関係すらきちんと評価されていない。本当に共変関係にあるか

は、「彼がいないときは晴れていた」ということも証拠として必要だが、そんなことは考慮されないし、「彼がいるのに晴れている」事実すら晴れの時は原因追及する必要がない故に無視される。「彼がいないのに雨がふる」と、別の誰かが雨男にされるだけで彼の無実には気づかれない。仮説に合致する事例だけを重要視した偏見なのである。超能力などと称して、「前屈して。このマークにさわって、もう一度前屈して。さっきより曲がるね。マークの効果だよ。」というのもマーク効果と2度曲げる効果を混同して分離できないために騙される。「幸福のペンダント」を買ってしまう心理もそうである。相関の錯覚により、ペンダントを買うと幸福なことは何でもそれと結びつけて考えたくなる。幸せしか見えなくなる確証バイアスにより、不幸せは自覚されなくなり、自覚されてもペンダントとは結びつけない。幸福のペンダントを買う人はたいてい幸せになりたい人だから、欲しいものが見えるバイアス認知により、十円を拾うというささいなことも幸せと感じてしまう。そして何より、そのペンダントを買わなかった場合と幸せ度を比較することができないから、何とでも考えられる。加えて、不幸続きのことが多いからペンダントを欲しがるので、平均方向への回帰現象により、そろそろ幸せ方向に事態が動く頃になっているのをペンダントのおかげだと思ってしまうのである。

**科学教育と非科学的態度：**せっかく学校教育、科学教育を受けながら、こうした貧弱な判断力しか育っていないことの方が問題である。霊の存在はそれが非物理的な存在であると仮定するなら、その存在を物理的に証明したり、存在しないことを証明するのは論理的に考えても難しい。しかし、物理的存在でない霊が「写真に写る」「ポルターガイスト」「たたる」などという物理的な現象を起こすことは論理的にあり得ないことに気づけないのが思考力の貧困さなのである。非物理的存在の霊の存在証明を物理的現象によってしようとしている滑稽さに気づかないのである。雨男の話をするとき苦笑する教師がたくさんいる。科学を教えながら、霊や迷信を信じているのである。しかし、物理的に存在しないことでも心理的に存在視することはいくらでもできる。こうした現象を信じる現象の解明に心理学が寄与できることも大きい。問題は科学教育がその閉じられた世界での学習として意識され、日常生活に応用されていないことにある。物理現象に関する素朴概念そのものも物理教育によって解消していない（米澤・磯濱，1988）。同様の問題は道徳教育にも指摘できる。道徳や理科の時間にだけ通用する考えを育成しても意味がないのである。ごまかしや脅しではなく、やったことが何かに結びつく実感がもてる場を作っていく必要がある。失敗体験が生きるのも、そうした場においてである。何にもつながらない「閉じた学習環境」においては、失敗も成功も孤立したままなのである。

### 2-3. 体験学習の失敗

**体験すれば学習か：**意欲や学習論の面からも体験学習が推奨されている。そこに危険性はないだろうか。「対象を理解したい」という知的好奇心、「やらされるのではなく自分の意志でやっているのだ」という自己決定感、自己の行動が環境に変化をもたらすことができたという喜び、自信に裏付けられた意欲・有能感であるコンピテンス（White, 1959）、行動の結果期待と、その結果を得られる行動がうまく成し遂げられるだろうという効力期待である自己効力感（Bandura, 1977）などが強調されることが多い。「自分はやれるんだ」という思いが意欲を支えているというのである。しかし、これらと、自己高揚バイアス、自己奉仕的バイアスとの区別が重要ではないだろうか（小林，2001参照）。自己高揚バイアスとは実際より自分を肯定的に歪めて捉えるこ

とで、ポジティブ幻想という非論理的楽観的自己観をもたらす。自分が平均以上の力の持ち主だと考える人がほとんどだったり（論理的に平均以上の人がほとんどになることは不可能）、一億総中流意識とか言われるものがそれにあたる。自己奉仕的バイアスとは、成功を自分のせいにして、失敗を他のもののせいにするという解釈である。こうしたものが自尊感情や精神的健康に寄与するという考え方もあるが、自らを振り返り成長していく視点に欠けているのも確かである。体験を通して、どんな自分に変化があったのかを冷静に分析しないで、できたことを自分が大した人間だという証拠として過大評価し、失敗には向き合わず反省しない態度で、人間としての生きる力、心は豊かに成長するのだろうか。自分自身を冷静に認知、理解できるプロセスであるメタ認知過程は全く関与していない。いわゆる、這い回る経験主義、状況論（Lave & Wenger, 1991）が陥りやすいのもこの点である（米澤, 2000; 2001a）。体験はそれだけで重要な学習になるのではなく、体験を通して何を学んだか、どんな力がついたかが重要なのに、「体験すれば学習」のような振り返らない学習、「できる体験を積み重ねることが自信・意欲を育てる」というような自己錯覚的学習が平然と行われている。生活科や総合的学習が陥っている、陥ろうとしている危機はまさにそこにある。生活科の理念は、抽象的事実からではなく、具体的な活動や体験を通して考えること、一般的、平均的なものではなく、自分と身近な人々、社会及び自然とのかわりに関心を持つこと、あるべき人間像や価値観の押しつけではなく、自分自身や自分の生活について考えることを通して自立の基礎を養うものである。迫真的学習の格好の実践となるはずのものである。しかし自立像がしっかり意識されていないから、単なる遊びや技能習得に終始し、その体験から抽出すべき学習力、すなわち自らを振り返る力、メタ認知力を意識できない体験倒れに陥ってしまいやすい。だから、理数離れや学力低下を危惧する人たちのターゲットにされてしまう。総合的学習も題材探しばかりやっているようでは同じ結果になるだろう。

**学習の場の構築：**必要なのは、第一には、一般的な学力という幻想にとらわれず、迫真的な状況、文脈の中で考えること（状況依存的思考）であり、その点では状況論は支持できる。学習は、その学習状況に依存し、その状況、文脈でしか力を持たない。第二は、立ち止まって自分を振り返る場をつくることである。こうした振り返りや学習を通じて身につける力を強調する人の中にも、教科の論理（米澤, 2001a参照）から主張する人がいる。しかし、教科にとって大切な力が付いたかではなくて、その人にとって大切な力がついたかが問われねばならない。そして、その力は、自己高揚的、自己奉仕的なものであってもらない。つまり外からの振り返りや内なる錯覚の振り返りではなく、メタ認知による振り返りが必要である。教科の論理から学習者の論理へという学習主体の転換、這い回る経験主義から学習者の論理へという学習の本質観の転換、自己効力感からメタ認知へという学習意欲観の転換の3つが必要になるのである。第三に、現在の学習の場を壊し、超えるという経験が必要である。状況論にはこの後2者の視点がなく、学ぶべき状況への参加を主眼とする。集団を育てることで個を育てるという視点では、本当の意味での個の育成につながらない。状況に依存し続けたのでは、その状況とは違う状況に対応できない。かといって、はじめから状況を超える力をつけるのは難しい。必要なのは、状況で学び状況を越えるという体験、状況をつくりそれを乗り越える力である。学習した知識や技能を違う視点から見直し、その意味を問い直し、今までの学習の場を超えた学習の場を構築することが目標として意識されなければならない（実践活動として、米澤稚子, 2001参照）。そのためには、異なる考え方をする他者を理解することによる自己の再理解が必要になる。それが実践の場を用意する意義である。



### 3. 生きる力の本質

#### 3-1. 学習支援と教師養成

学習は、学習者にとってその学習の意味を確かめることができる迫真的な学習でなければならぬ。生きることにかかわる学習を通して、ゆとりをもって、自らを振り返り、生きる力を養う学習をすれば、「こどもを育てたくない心」「命を大切にしない心」と真剣に対峙していける。学校教育のあり方も子育ての観点からみなおし、学校こそが、地域の子育て支援センターとして機能するよう、学校公開、学校再生を推進していくべきである。いろいろな人が学校に教えに来る、学校に学びにくる、憩いに来るという文化を創っていくべきである。地域の人が常に入出入りする学校、学校からこどもたちは地域に出かけていくという交流を通じて、生きた教材を通した学習が可能になる。少子化の時代、子育ての危機だからこそ、きめ細かい質の高い教育が求められる。そのためには様々な学習支援、指導者育成、教育研修に活用できる教師養成が必要である。振り返りのできるこどもを育てるには、振り返りのできる教師の育成が肝心なのである。

#### 3-2. 生きる力を育てる

大人とこどもが真剣に向き合い、お互いを育てる関係こそが、双方にとって迫真的な子育て・学習環境である。どちらが主体というよりも、ともに学び成長する環境の構築が重要なのである。そういう意味で、こどもを親が受け入れ、親をこどもが受け入れるという相互受け入れ、ともに何かをする、作るという協同活動による相互作用、そしてその活動をともに振り返り、その意義を納得するという振り返りが育児にとっても大切なのである。つつい忙しい親は、こどもをなだめたり、おもちゃ、テレビ、行楽地などでごまかしがちである。しかし、振り返りを伴わない体験はこどもの心を育ててはくれないのである。

「閉じた学習」ではこどもに力につかない。学習の場を超える力を養うには、主体的な行動体験そのものが重要なのではなく、主体同士が育み合う真剣な場が必要である。相手の立場に立つということの意義は、そうした他の主体の存在に気づくという点にある。他者がそこにいるだけでは他者として気づけない。経験するだけでは学習にならないのと同じなのである。生きる力とは、自らを振り返り、その位置づけを確認した上で、他者とのかわりを通して、自らの活動の場を深め広げていく力のことである。従って、自らを振り返らない他者との交流は却って混乱や自己評価の低下を誘発したり、また逆に過剰な自己高揚をもたらすだけである。いわゆる「体験倒れ」に陥らないためにも、学習を振り返ることは大切な学習活動なのである。

### 引用文献

- Bandura, A. 1965 Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 銀林浩 1985 算数・数学における理解 佐伯胖(編) 理解とは何か 東京大学出版会.
- Gilovich, T. 1991 *How we know what isn't so: The fallibility of human reason in everyday*

- life. Free press. 守一雄・守秀子(訳) 1993 人間この信じやすきもの 新曜社.
- Kahneman, D. & Tversky, A. 1972 Subjective probability: A Judgment of representativeness. *Cognitive Psychology*, 3, 430-454.
- 加藤浩・鈴木栄幸 1992 教育におけるリアリティに関する一考察 日本認知科学会第9回大会発表論文集, 32-33.
- 菊池聡・谷口高士・宮元博章(編) 1995 不思議現象なぜ信じるのかーこころの科学入門ー 北大路書房.
- 小林知博 2001 異文化の心理 米谷淳・米澤好史(編著) 行動科学への招待ー現代心理学のアプローチー 福村出版 Pp. 63-77.
- 高等教育フォーラム(監修) 松田良一・正木春彦(編) 1998 日本の理科教育があぶない 学会センター関西/ 学会出版センター.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. 佐伯胖(訳) 1993 状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加ー産業図書.
- 松井豊 1991 血液型による性格の相違に関する統計的検討 立川短期大学紀要, 24, 51-54.
- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄 1999 分数ができない大学生 東洋経済新報社.
- ライフデザイン研究所(編) 続・現代高校生のライフスタイル・意識・価値観ー第3回 高校生の生活環境に関する調査ー ライフデザイン研究所.
- 佐伯胖 1983 「わかる」ということの意味ー学ぶ意欲の発見ー 岩波書店.
- White, R. W. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- 米澤好史 1999 論理的限量詞を含む命題表現の日常的解釈ー一定言的三段論法の演繹的推理を規定するものー 和歌山大学教育学部紀要(教育科学), 49, 11-25.
- 米澤好史 2000 こどもと向き合い, 生きる力を育てる育児と教育 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 10, 1-20.
- 米澤好史 2001a 学習と学習支援 米谷淳・米澤好史(編著) 行動科学への招待ー現代心理学のアプローチー 福村出版 Pp. 148-163.
- 米澤好史 2001b 思考 米谷淳・米澤好史(編著) 行動科学への招待ー現代心理学のアプローチー 福村出版 Pp. 192-207.
- 米澤好史・磯濱彰子 1998 物理現象に関する素朴概念の強固さの分析 和歌山大学教育学部紀要(教育科学), 48, 31-44.
- 米澤稚子 2001 自ら学ぶ力を育てるー子どものいきいきした姿を授業に生かすー 和歌山市立教育研究所紀要第181集: 教育論文(実践録) 抜粋集34, 1-12.
- Zechmeister, E. B. & Johnson, J. E. 1992 *Critical thinking: a functional approach*. A Division of International Thompson Publishing. 宮元博章・道田泰司・谷口高士・菊池聡(訳) 1996 クリティカル・シンキング 入門編・実践編 北大路書房.